

〔資料〕

「総合的な学習の時間」の実践研究における工夫と課題 —健康領域の文献からの検討—

松本 訓枝¹⁾ 長瀬 仁美²⁾ 山本 真実³⁾

Considerations and Challenges in Practical Research on the ‘Period for Integrated Studies’ — A Review of Japanese Literature on Health —

Kunie Matsumoto¹⁾, Hitomi Nagase²⁾ and Mami Yamamoto³⁾

I. 研究目的

21世紀の学力は、これまでの学びで目指されたスピーディ（早く）、パーフェクト（完璧に）、マッチ（多量に）（山下，2001）の暗記中心の学力から、知識・技能をいかに活用できるかという活用を重視した学力へ変化している。この学力観のもと2000年以降には対人関係能力や主体性などの人間性に関する能力までもが身に付けるべきものとされている。例えば、OECDのキー・コンピテンシーには多様な社会グループにおける人間関係形成能力や自律的に行動する能力などが（文部科学省・教育課程部会，2005）、内閣府の人間力にはコミュニケーションスキル、意欲、忍耐力などが（内閣府・人間力戦略研究会，2003）育成すべき資質・能力として提言されている。また、1996年に中央教育審議会提言された「生きる力」（註1）の育成（中央教育審議会，1996）は、これ以降学校教育で身に付ける力の柱に掲げられている。AI（人工知能）が2030年代には日本国内の現在ある職業の49%を代替すると予測され（野村総合研究所，2015）、また、グローバル化した世界の中で様々な人々との交流はより頻繁になる中で、これからの社会をつくる子どもたちには、知識・技能の暗記を中心とした暗記型の学力から、習得した知識・技能を場面に応じていかに活用できるかという活用型の学力が必要になってきている。こうした背景において、「生きる力」の育成の中でも「自ら課題を見つけ、自ら学び、

自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」の育成に強く関係する「総合的な学習の時間」（以下、「総合学習」と略す）が、1998・1999年の学習指導要領から登場することとなった。そして、2017・2018年の学習指導要領改訂では、総合学習が21世紀に求められる学力との関係から今までになく重視され始めている。ただし、総合学習では子どもや地域、学校の実態に応じてどのような目標・内容を設定するかは学校裁量であり、この時間を巡って学校により指導方法や校内体制の整備等の格差が生じ（文部科学省・教育課程部会，2018）、教える側の力量や学校内の体制が問われてきた。

そこで本研究の目的は、総合学習の実践を報告している研究（以下、「実践研究」（註2）と略す）について健康領域に焦点化して文献をピックアップし、この教える側の力量に着目し、総合学習における工夫とその課題を検討する。総合学習の授業時に教える側がどのように工夫し、課題は何かを明らかにすることで授業時に必要な工夫を提案し、総合学習の指導方法の学校間格差の縮小の一助としたい。

総合学習で設定する学習課題には、国際理解、情報、環境、福祉・健康、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などがあるが、健康領域は身近な現代的課題であり、この領域で児童生徒自身が生涯に渡って健康的に生活を送る力とともに他者の健康的な生活についても考え、協働して社会を創造する力を身に付ける点

1) 岐阜県立看護大学 機能看護学領域 Management in Nursing, Gifu College of Nursing

2) 岐阜県立看護大学 育成期看護学領域 Nursing of Children and Child Rearing Families, Gifu College of Nursing

3) 浜松医科大学 医学部看護学科 Hamamatsu University School of Medicine, Faculty of Nursing

から、健康領域の実践研究を対象にどのような工夫がなされ、課題があるのかを検討することに意義があると考えたことによる。

Ⅱ. 総合学習の創設と目標・内容

「生きる力」の育成の中心となる時間として総合学習が、小学校から高等学校、養護学校（現在は特別支援学校）において2000年から段階的に導入された。

1998年の小・中学校学習指導要領及び1999年の高等学校学習指導要領の総合学習では、「各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」とし、地域や学校、児童生徒の実態からの学習に始まり、横断的・総合的な学習、児童生徒の興味・関心に基づいた学習内容とすることが明記されている。ねらいには、小・中学校では「1. 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、2. 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」があげられ、高等学校では「自己の生き方」が「自己の在り方生き方」となっている。主に問題を自ら解決する力の育成を目的にしていることがわかる。内容に関しては、小・中学校では、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」、高等学校では、先述の横断的・総合的な課題に加えて、「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、統合化を図る学習活動、自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が明記され、身近な課題からより広い視野で考える課題まで幅広い。また、配慮事項では、「1. 自然体験やボランティア活動（高等学校は、就業体験を追加）などの社会体験、観察・実験（高等学校は、実習を追加）、見学や調査（高等学校は、調査・研究）、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること、2. グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態（高等学校は、グループ学習や個人研究などの多様な学習形態）、地域の人々との協力も得つつ全

教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫すること」が、小学校ではこれらに加えて、「3. 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」があげられている（文部科学省，1998；文部科学省，1999）。これら学習指導上の配慮事項をみると、体験的な学習や問題解決的な学習、グループ学習などアクティブ・ラーニングの先取りとも言える学習方法があげられている。

総合学習は、学習指導要領に1998年から登場し、創設時から趣旨に大きな変更はないが、2017年の小・中学校、2018年の高等学校の改訂では、その目標として、1. 探究的な見方・考え方を働かせる、2. 横断的・総合的な学習を行う、3. よりよく問題を解決し、自己の生き方を考えていく点がより強調されている（村川，2018）。なお、高等学校では、「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」へ科目名が変更され、探究的な学習が重視されている。また、評価の観点として、1. 探究的な学習過程を通じた知識及び技能の習得状況を評価する「知識・技能」、2. 探究的な学習の過程において必要な思考力・判断力・表現力を評価する「思考・判断・表現」、3. 自ら計画を立てて学習に取り組む主体的な態度や新たな知を創造しようとする協働的な態度を評価する「主体的に学習に取り組む態度」があげられている（渋谷，2019）。

Ⅲ. 研究方法

1. 文献の選定

総合学習の実践研究について、CiNii Articles及び医中誌Webで、検索のキーワードを「総合的な学習の時間」「健康」「実践」として検索し、総合学習が2000年から導入されてから検索時（2019年4月）までを対象とした結果、24件がピックアップされた。

本研究では、日本教師教育学会の定義により、実践研究論文を直接の実践を対象に、実践の目的と方法及び成果として得た結果と結果を踏まえての考察が読み取れるものを実践研究論文とする（日本教師教育学会，2005）。その結果、ピックアップされた24件のうち学術集会の発表要旨集の論文7件、実践報告2件、さらに内容を検討した結果、健康を中心にしていない論文6件、健康を中心にしている

が、授業実践を対象としていない論文5件であり、健康領域を中心にした実践研究に該当するのは4件であった。実践研究4件のうち1件は2つの実践が掲載されていたため、5件の実践研究を対象とした。

なお、本研究では、食育に関する授業実践は生涯に渡って健康的に生活を送る力の育成に関連するため健康領域に含めた。

2. 分析方法

研究者全員で対象の授業実践を整理する視点を検討し、研究目的、授業実践の総時間数と対象学年、指導者と授業実践の年、授業実践の評価方法の記載をピックアップし、表を作成した。表の整理は、研究者間で確認しながら進めた。

また、対象の授業実践の工夫を明らかにする際には、授業の成果を各授業実践の授業目的に対する授業時に導入した工夫による子どもの変容として捉え、授業時になされる様々な工夫の中でも成果に通じる工夫に焦点化し、成果からどのような工夫がなされたかを検討するために授業実践の工夫による成果に係わる内容を抽出した。対象の授業実践の課題については、著者が課題であると述べている部分、

内容を抽出した。そして、抽出内容により命名し、命名したものを類似性によりまとめ、意味内容を表す名前を付した。これら一連の過程については、研究者全員で確認し、修正した。成果・課題は【 】、工夫による成果、課題の内容から抽出した事項は[]、内容は『 』で示した。

IV. 結果

1. 授業実践に係る研究目的 / 授業の総時間数 / 対象学年 / 指導者など

研究目的、授業の総時間数、対象学年、指導者、授業実践の年、授業実践の評価方法を、表1に示した。

文献No.1は、小学4年生を対象に健康や暮らしに最も密接に関係する食についてのあるべき姿を考えるために都市部の学校でイネの栽培に取り組み、授業時の児童のワークシートの記述内容、授業終了後に実施した児童対象の質問紙調査の結果により実践の成果を報告した。

文献No.2は、小学4年生を対象に学校給食を残さず食べることを目標に、社会科と総合学習において食に関して指導し、授業終了後の児童のワークシートの記述内容、児童対象の質問紙調査の結果、指導者による評価、全校の残

表1 授業実践に係る研究目的 / 授業の総時間数 / 対象学年 / 指導者など

No.	著者 / 発表年	研究目的	授業の総時間数 / 対象学年	指導者 / 授業実践の年	評価方法
1	戸田ら/2006	食のあるべき姿への自分なりの考えをもつために、イネの栽培活動を取り入れた総合的な学習の時間の概要と学習の過程で見られたいくつかの変容を明らかにする。	73時間 / 小学4年生	指導者の記載なし / 2004年	授業時の児童のワークシート（発表者へのメッセージ：意見・感想）の記述内容、授業終了後の児童対象の質問紙調査の結果
2	坂本ら/2012	学校給食を残さず食べる行動形成を目標に、4学年社会科並びに総合的な学習の時間における食に関する指導を実施し、その実施可能性と効果について検討する。	4時間 / 小学4年生	指導者の記載なし / 2009年	授業終了後の児童のワークシート（食べ残しを減らすキャンペーンを終えた感想）の記述内容、児童対象の給食を残さず食べることへの自己効力感についての質問紙調査の結果、指導者による評価、全校の残食率の推移
3	上原ら/2014	『さかな丸ごと探検ノート』の教材としての有用性、特別活動や総合的な学習の時間の特徴や学習者の発達段階をふまえた、学年を超えた教材としての可能性について検討する。	1時間 / 小学5年生	栄養教諭 / 2011年	授業時の児童のワークシート（知ったこと・わかったこと・家で作りたい魚料理）の記述内容、授業時の児童の姿
4	上原ら/2014	『さかな丸ごと探検ノート』の教材としての有用性、特別活動や総合的な学習の時間の特徴や学習者の発達段階をふまえた、学年を超えた教材としての可能性について検討する。	1時間 / 小学6年生	栄養教諭 / 2011年	授業時の児童のワークシート（知ったこと・わかったこと・家で作りたい魚料理）の記述内容、授業時の児童の姿
5	桐木/2016	「心のスキルアップ講座」の第2回「アサーション（ほどよい伝え方）」、第3回「怒りの対処法」について効果を検証する。	4時間 / 高校2年生	教諭 / 2015年	介入群に本実践の「心のスキルアップ講座」を、統制群に通常の総合学習（進路学習）を実施した。評価方法は、授業前後に実施した介入群と統制群への社会的スキルと怒りを測定する質問紙調査の結果、ワークシート（ふりかえり）の記述内容

* () は補注

表2 授業実践の工夫による成果

成果	工夫による成果	工夫と成果の内容	No.
興味・関心の高まり	体験学習による興味・関心の高まり	イネの栽培により調べ学習への興味や関心が高まった。	1
動機付けの高まり	学習課題の自己選択・自己決定による動機付け	児童によるテーマ決めは、自己充実感をもち、動機付けを高めた。	1
意欲的な取り組み	身近な出来事を教材にすることによる意欲づけ	関わりの深い給食から出るごみを取り上げたことにより、児童は意欲的に取り組むことができた。	2
		魚料理を食べたい、つくりたいという意欲を高めるために、「家での食事づくり」「食べる」ことに視点をおくことで、「魚料理をつくりたい」とする態度変容がみられ、探究活動に主体的に取り組む態度に繋がった。	3
		魚料理を食べたい、つくりたいという意欲を高めるために、「家での食事づくり」「食べる」ことに視点をおくことで、「残さず食べようとする意欲」をもった児童は半数以上であった。	3
学習の深化	学習対象の比較の視点による意欲づけ	人間、豚、魚の成分を比較し、よりよく問題を解決する資質や能力（主体的な判断）に繋がるような魚の食べ方をよりよくしたいという態度変容、魚を食べようとする意欲を持った児童は半数以上であった。また、「魚についてもっと知りたい」等の探究的な態度につながる記述がみられた。	4
	グループ討議と全体発表を契機とした学習の深化	グループ討議では詳細なアドバイスを求めることができ、全体発表では今後の研究の方向性が明確になり、学習が深まるきっかけとなった。	1
発表者への意見・感想による学習の深化	発表者への意見・感想による学習の深化	発表者へのメッセージ（意見・感想）の記載は、発表者とその他の児童、その他の児童同士の三者の相互関係が成立し、学習の深化に繋がった。	1
	体験的学習のやりがい	成果物作りによる自己充足感を得る契機の現れ	成果物を作ったことで、自身の学びの成果だけでなく、その他の児童の学びの成果を見ることができ、自己充足感を感じるきっかけとなった。
児童自身による取り組みの評価を通じての達成感	児童自身による取り組みの評価を通じての達成感	残食ゼロを達成したクラスへの表彰を通じ、全校の残食が減少したことを実感し、達成感を得ることができた。	2
	体験活動による自身の行動や発言に対する責任感の芽生え	社会科での学習を発展させた食べ残しを減らすキャンペーンにより、異学年に伝える学習を通して自分の行動や発言に責任感をもつようになった。	2
行動変容	生徒への新たな視点の提示による行動変容	社会的スキル訓練に留まらず、認知に気づかせ、認知面での変容を図るなどの認知的対処を取り入れたことで、社会的スキルが伸長し、今、ここで生じる怒り（「状態怒り」）を下げることに有効であった。	5
	生徒の自主的な活動による行動変容	寸劇や班活動などを取り入れて、生徒の自主的な活動を引き出す点で工夫し、社会的スキルが伸長し、今、ここで生じる怒り（「状態怒り」）を下げることに有効であった。	5

* () は補注

表3 授業実践の課題

課題	課題の内容から抽出した事項	課題の内容	No.
授業時の効果的な働きかけ	興味・関心、問題意識に応じた進行の検討	児童の興味・関心や問題意識に応じて計画を修正する弾力的な運用に耐えうる柔軟性を持たせる。	2
	指導者・児童による働きかけの検討	指導者からの継続的な声かけや、給食委員会などを通じた児童から児童への働きかけなど可能な支援策について検討する。	2
	授業内容の時間配分の検討	授業時間内に資料づくりなどができるように時間配分を再検討する。	2
つながりのある体制づくり	教材内容の他教科とつなげてのコーディネート	『さかな丸ごと探検ノート』（教材）の多様な内容を、社会科や家庭科等教科での実践、他教諭との連携等も含め、どのようにコーディネートするのかを検討する。	3
		『さかな丸ごと探検ノート』（教材）を活用した授業実践の質を高める。	4
授業プログラムの改良	研究デザイン、プログラムの改良	認知の変容を測るような研究デザインの練り直し、プログラムの更なる改良が求められる。	5
		『さかな丸ごと探検ノート』（教材）を活用した授業実践の質を高める。	4
授業の効果の検証	学習前後の意識変化の詳細な分析の必要性	児童の学習前後の意識の変化を詳細に分析する必要がある。	1

* () は補注

食率の推移により実践の成果を報告した。

文献No.3は小学5年生を対象に、文献No.4は小学6年生を対象に、両文献とも『さかな丸ごと探検ノート』の教材としての有用性、学年を超えた教材としての可能性について検討し、授業時の児童のワークシートの記述内容、授業時の児童の姿から実践の成果を報告した。

文献No.5は、高校2年生対象の「心のスキルアップ講座」から「アサーション」「怒りの対処法」について効果を検証し、「心のスキルアップ講座」を受講した介入群と総合学習として進路学習を受講した統制群の授業前後の質問紙調査の結果、ワークシートの記述内容により実践の成果を報告した。

研究目的をみると、授業の目的に即した児童生徒の変容による授業実践の効果の検討・検証が5件(No.2,5)、児童生徒の変容を生じさせる教材の有効性の検討が2件(No.3,4)、授業の目的に即した児童の変容の検討が1件(No.1)であった。研究目的から食育に関連した実践が4件(No.1,2,3,4)、心の健康に関連した実践が1件(No.5)であった。

授業実践の評価方法については、児童のワークシートの記述内容(No.1,2,3,4,5)や授業時の児童の姿(No.3,4)、児童生徒対象の質問紙調査の結果(No.1,2,5)などから授業の目的に即して児童の変容を読み取っていた。

授業の総時間数は、1時間が2件(No.3,4)、4時間が2件(No.2,5)、73時間が1件(No.1)であった。対象学年は、小学生が4件(No.1,2,3,4)、高校生が1件(No.5)で、小学生対象の実践が多かった。

指導者は、教諭、あるいは栄養教諭などが一人で指導が3件(No.3,4,5)、記載なしが2件(No.1,2)であった。授業実践の年は、2004年が1件(No.1)、2009年が1件(No.2)、2011年が2件(No.3,4)、2015年が1件(No.5)であった。

なお、No.2,3,4,5は、研究への志向性が高く、研究目的と授業実践の評価方法が明確であった。

2. 授業実践の工夫による成果

授業実践の工夫による成果について、表2に示した。

【興味・関心の高まり】では[体験学習による興味・関心の高まり]が、【動機付けの高まり】では[学習課題の自己選択・自己決定による動機付け]が、【意欲的な取り組み】では[身近な出来事を教材にすることによる意欲づ

け][学習対象の比較の視点による意欲づけ]があがった。これら【興味・関心の高まり】【動機付けの高まり】【意欲的な取り組み】については、対象文献5件のうち4件(No.1,2,3,4)が成果としてあげた。

次に【学習の深化】では、児童生徒間の意見交流に係わる工夫による成果として[グループ討議と全体発表を契機とした学習の深化][発表者への意見・感想による学習の深化]があがった。さらに、成果には【体験的学習のやりがい】【行動変容]があがり、工夫による成果として、【体験的学習のやりがい】では[成果物作りによる自己充足感を得る契機の現れ][児童自身による取り組みの評価を通じての達成感][体験活動による自身の行動や発言に対する責任感の芽生え]といった感覚が、【行動変容】では[生徒への新たな視点の提示による行動変容][生徒の自主的な活動による行動変容]があがった。

3. 授業実践の課題

授業実践の課題を表3に示した。

【授業時の効果的な働きかけ】では、[興味・関心、問題意識に応じた進行の検討][指導者・児童による働きかけの検討][授業内容の時間配分の検討]があがった。そして、【つながりのある体制づくり】では、[教材内容の他教科とつなげてのコーディネート]の検討]があがった。

また、【授業プログラムの改良】では[研究デザイン、プログラムの改良]、【授業の効果の検証】では[学習前後の意識変化の詳細な分析の必要性]があがった。

V. 考察

総合学習の授業時の教える側の工夫と課題を検討するために、健康領域の実践研究からみた総合学習の特徴を捉えた上で、授業の導入・展開時に求められる学習への意識づけの工夫と学習の深まりへの工夫を取り上げ、また、対象の授業実践の課題について考察する。

1. 実践研究からみた健康領域の総合学習の実施状況

平成30年度の公立小・中学校の教育課程の編成・実施状況調査(文部科学省,2019)によれば、総合学習における学習課題で健康領域は小学校で20.0%、中学校で26.7%と低率であった。健康領域の授業実践が低率な中で、本研究で対象とした5つの実践は貴重であると考えられる。

授業の総時間数は1時間(No.3,4)から73時間(No.1)まで大きな差があり、学校による相違が大きく、総合学習

が学校裁量である点がこうしたところに反映していた。

なお、2017・2018年の学習指導要領改訂後の研究が皆無であった。これには、学習指導要領の全面実施が、小学校は2020年度、中学校は2021年度、高等学校は2022年度からであり、現在は移行の時期にあることが関係していると思われる。移行時には、学習指導要領の変更に即して新たな授業方法を組み込むなど試行錯誤し、実践研究として整理するまでに至っていない状況下にあると考えられる。

2. 学習への意識づけの工夫

学習課題に対する児童生徒の学習への意識づけを育むことに関連すると考えられる【興味・関心の高まり】【動機付けの高まり】【意欲的な取り組み】については、対象文献5件のうち4件が該当した。総合学習は、地域や学校、児童生徒の実態に即して実施されること、内容が教科を超えた横断的・総合的な学習、体験的学習、問題解決的な学習である特性から、他教科以上に授業の成果として学習への意識づけ、学習への主体的な態度をどれだけ意識づけられるかに重点がより置かれ、ここに総合学習の特徴が反映していると考えられる。なかでも、[体験学習による興味・関心の高まり]や[身近な出来事を教材にすることによる意欲づけ]は、児童生徒の身近な生活を基点にしており、生活上の課題を意識させ、解決の方途を導き出そうとする生活に根差した工夫による成果である。ただし、こうした生活に根差した体験中心の学習は、児童生徒が体験するのみに終始するのではなく、体験から何を学んだかが問われ、その点で学習内容への基礎的な知識が必要であり、児童生徒が学習への必要な知識を持った上で行われるべきものでなければならない。

また、「生きる力」の育成の点から、とりわけ児童生徒が自ら主体的に問題を解決する力、児童生徒自身が生涯に渡って健康的に生活を送る力を育むためには、【興味・関心の高まり】【動機付けの高まり】【意欲的な取り組み】を生じさせる働きかけをどのように工夫するかが教える側の力量として第一に求められてこよう。

3. 学習の深まりへの工夫

総合学習では、自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること（文部科学省、1998）が配慮事項に

あげられているように、【学習の深化】では、[グループ討議と全体発表を契機とした学習の深化][発表者への意見・感想による学習の深化]がみられ、発表や討論による意見交流といった工夫が成果として学習の深化を生じさせていた。

佐藤（1996）は、授業実践を単なる知識・技術の習得ではなく、3つの側面から捉えた。佐藤によれば、授業は、学習の対象との対話を通じた認知内容の編み直し＝認知的・技術的な実践、他者との対話を通じた対人関係の編み直し＝対人的・社会的な実践、そして自己との対話を通じた自己概念の編み直し＝自己内的・倫理的な実践である。これら3つの側面を総合学習において考えたときに、[グループ討議と全体発表を契機とした学習の深化][発表者への意見・感想による学習の深化]は、総合学習で重視される発表や討論による他者との意見交流における学習の深まりであり、総合学習では、佐藤が言及するなかでも「他者との対話を通じた対人関係の編み直し」を促進していると考えられる。

これらと相俟って、【体験的学習のやりがい】や【行動変容】といった成果もみられた。とりわけ【体験的学習のやりがい】では、『成果物を作ったことで、自身の学びの成果だけでなく、その他の児童の学びの成果を見ることができ、自己充足感を感じるきっかけとなった』という[成果物作りによる自己充足感を得る契機の現れ]や、『社会科での学習を発展させた食べ残しを減らすキャンペーンにより、異学年に伝える学習を通して自分の行動や発言に責任感をもつようになった』という[体験活動による自身の行動や発言に対する責任感の芽生え]、[児童自身による取り組みの評価を通じての達成感]では『残食ゼロを達成したクラスへの表彰を通じ、全校の残食が減少したことを実感し、達成感を得ることができた』など、個々の学びに閉じることなく、自他の学びの共有や集団全体を通して捉えることによる他者とのつながり、集団全体の関係へ接合する工夫が、成果として自己充足感や責任感、達成感を生じさせていた。「ひとりの問題をみんなの問題に」（豊田、1994）するという志向、個人的な事柄を学級集団全体に波及させて働きかけていく工夫が試みられていた。「ひとりの問題をみんなの問題に」するというこうした働きかけの工夫が、やがては協働して社会を創造する力の育成という新たな社会づくりへと展開する萌芽を内包していると考え

えられる。この「ひとりの問題をみんなの問題」へと波及させていくために、教える側が児童生徒の考えや気持ちに根差す一人ひとりの生活背景を理解しようとする姿勢のもと、児童生徒が互いの考えや気持ちを聴き合い、つながり合う関係づくりを工夫していかなければならない。

4. 授業実践の課題

授業実践の課題には、【授業時の効果的な働きかけ】に[興味・関心、問題意識に応じた進行の検討][授業内容の時間配分の検討]など、授業一般に共通すると思われる課題がみられた。ただし、これらの課題は、総合学習が地域や学校、児童生徒の実態に即して実施されるがゆえに、また、その内容が教科を超えた横断的・総合的な学習、体験的学習、問題解決的な学習である特性から、他教科以上にこれらの課題が大きくクローズアップされるとも考えられる。そのことは、授業実践の工夫による成果(表2)で、【興味・関心の高まり】【動機付けの高まり】【意欲的な取り組み】が多くあげられていたことからもうかがえる。

加えて、学習内容の他教科との関連性を重視した[教材内容の他教科とつなげてのコーディネート]の検討]は、他教科と異なって教科を超えた多様なテーマを扱うのが総合学習の特徴である点で、【つながりのある体制づくり】がより必要であることを浮き彫りにしている。この[教材内容の他教科とつなげてのコーディネート]の検討]は、2017・2018年の学習指導要領改訂において注目されている「カリキュラム・マネジメント」(註3)に関連し、「カリキュラム・マネジメント」を推進してきたのが総合学習であると指摘されているように(村川, 2018)、この点は今後の大きな課題になると思われる。

児童生徒が自ら主体的に問題を解決する「生きる力」、児童生徒自身が生涯に渡って健康的に生活を送る力の育成のためには、課題にあがった【授業時の効果的な働きかけ】により児童生徒に学習への意欲、【つながりのある体制づくり】により学習内容の関連性を意識しつつ事象の本質を掘む力などを育てていく工夫が必要であり、【授業時の効果的な働きかけ】【つながりのある体制づくり】というこれら2つの課題はより優先的に解決が目指されるべきものであると考える。

総合学習は、地域や学校、児童生徒の実態に即して始まる学習であり、その実態は多様であり、学習内容は多岐に渡る。指導方法の学校間格差の縮小のためには、学校ごと

にどのような目標・内容を立て、学校内の体制を構築するのが問われる。課題にあがった【授業時の効果的な働きかけ】がどのように展開され、【つながりのある体制づくり】がどのように構築されているのかについて、総合学習の実践をもとにさらに検討していくことが必要である。

註1) これから求められる資質・能力は、変化の激しい社会を「生きる力」であるとし、その内容を、①自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力、②自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性、③たくましく生きるための健康や体力として捉えている(中央教育審議会, 1996)。

註2) 実践研究論文について、例えば日本教師教育学会では「教師教育の分野において、執筆者が自己の行った教育活動(教育実践・自己教育などを含む)について明確に記述し解説し、その成果として得た結果を述べたもの」としている(日本教師教育学会, 2005)。これを踏まえて、本研究では、実践研究論文を直接の実践を対象に、実践の目的と方法及び成果として得た結果と結果を踏まえての考察が読み取れるものを実践研究論文とした。

註3) カリキュラム・マネジメントは、新学習指導要領において中心になる用語の一つであり、以下の側面から捉えられている(文部科学省, 2017)。

- ① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

本研究において利益相反は存在しない。

対象文献

桐木玉美. (2016). 「認知行動療法 (CBT)」を取り入れた「心のスキルアップ講座」の効果と課題—アサーションとアンガーマネジメントの実践を通して. 教育保健研究, 19, 59-67.

坂本達昭, 萩真季, 鉄谷佳代ほか. (2012). 4 学年社会科および総合的な学習の時間における食に関する指導—学校給食の食べ残しに着目した授業実践. 日本健康教育学会誌, 20(2), 119-130.

戸田敬, 石田康幸. (2006). イネの栽培を取り入れた総合的な学習の試み—土のない学校での実践から. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 5, 159-167.

上原正子, 西尾素子, 林紫ほか. (2014). 小学校における「さかな丸ごと探検ノート」の食育教材としての可能性—学習者と支援者の共有および発達段階をふまえた学習の視点からの検討. 名古屋学芸大学健康・栄養研究所年報, 6, 1-12.

文献

中央教育審議会. (1996). 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申). 2019-8-1. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm

文部科学省. (1998). 小学校学習指導要領 総則. 2019-8-1. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319944.htm

文部科学省. (1998). 中学校学習指導要領 総則. 2019-8-1. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320062.htm

文部科学省. (1999). 高等学校学習指導要領 総則. 2019-8-1. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320147.htm

文部科学省. (2017). 新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ. 2019-8-1. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afiefieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

文部科学省. (2019). 平成 30 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査. 2019-8-1. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1415063.htm

文部科学省・教育課程部会. (2005). OECD における「キー・コンピテンシー」について平成 17 年 10 月 7 日当面の論点例に係る参考資料・資料 10. 2019-8-1. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/039/siryo/attach/1402980.htm

文部科学省・教育課程部会. (2018). 総合的な学習の時間の成果と課題について 平成 30 年 10 月 1 日資料 2-1. 2019-8-1.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afiefieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf

村川雅弘. (2018). 総合的な学習の時間の趣旨と教育課程上の位置付けの変遷. 大学テキスト開発プロジェクト (編), 総合的な学習の時間の指導法 (pp. 16-17). 日本文教出版.

村川雅弘. (2018). 総合的な学習の時間とカリキュラム・マネジメント. 大学テキスト開発プロジェクト (編), 総合的な学習の時間の指導法 (p. 27). 日本文教出版.

内閣府・人間力戦略研究会. (2003). 人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める—信頼と連携の社会システム. 2019-8-1. <https://www5.cao.go.jp/keizai/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>

日本教師教育学会. (2005). 「研究論文」と「実践研究論文」の区分に関する申し合わせ. 2019-10-10. https://jsste.jp/aboutus/rules/editorial_committee/section_agreement/

野村総合研究所. (2015). 日本の労働人口の 49%が人工知能やロボット等で代替可能に—601 種の職業ごとに、コンピューター技術による代替確率を試算. 2019-8-1. https://www.nri.com/-/media/Corporate/jp/Files/PDF/news/newsrelease/cc/2015/151202_1.pdf

佐藤学. (1996). 授業という実践 (pp. 15-22). 稲垣忠彦, 佐藤学, 授業研究入門. 岩波書店.

渋谷一典. (2019). 総合的な学習の時間における学習評価の改善のポイント. 初等教育資料, 981, 98-100.

豊田ひさき. (1994). 学習集団の授業づくり. 日本書籍.

山下正俊. (2001). 教育の方法—学びの演出者. 山下正俊, 湯浅恭正 (編), 教育の方法—明日の学びを演出する (p. 5). ミネルヴァ書房.

(受稿日 令和元年 8 月 22 日)

(採用日 令和 2 年 1 月 27 日)